

Ortwin Nimczik

Vortrag im Rahmen des Tages der Musikpädagogik Landesmusikakademie Heek 7. September 2007

Sehr geehrter Herr Direktor Schmid,
meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich sehr, im Rahmen des heutigen *Tages der Musikpädagogik* in der Landesmusikakademie NRW zu Ihnen sprechen zu dürfen. Herzlichen Dank für die Einladung hierzu.

In den folgenden Ausführungen möchte ich mich *fokussiert* der schulischen, aber auch der außerschulischen Musikpädagogik zuwenden. Mein Thema lautet daher:

Zur „Ver(über)flüssigung“ von Grenzen Oder:

Schulische und außerschulische Musikpädagogik als kooperierende Systeme

Der etwas apokryphe Begriff „*Ver(über)flüssigung*“ geht zurück auf die im Jahre 1993 vorgelegten Vorschläge und Konzepte „zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten“ des Freiburger Komponisten Mathias Spahlinger. Seine extremen, ja radikalen Anregungen für musikalische Gestaltungsarbeiten stellen lang Tradiertes in Frage. Sie wollen Neues und Sinnvolles hervorbringen sowie erstarrte Haltungen in lebendige Bewegung versetzen. Sie möchten „beitragen zur verallgemeinerung des einstweilen einseitigen rechts, sich etwas einfallen zu lassen“.¹

Brauchen wir so etwas Forsches nicht auch in der Musikpädagogik? In der polykulturellen Landschaft musikalischer Bildung? Brauchen wir nicht ebenfalls eine Verflüssigung von festgefahrenen Unterrichtsinhalten und -methoden? Brauchen wir nicht eine Verflüssigung von traditionellen, ja erstarrten Ausbildungswegen? Letztlich eine Aufhebung, ja eine Ver(über)flüssigung von fixierten Grenzen zwischen den musikpädagogischen Studien-gängen, zwischen den Ausbildungswegen?

Ich glaube: ja!

Denn die Situation des Musikunterrichts an den Schulen, die Lage der musikalischen Bildung und die rasante Veränderung der Berufsperspektiven bzw. (leider) die der Nichtperspektiven fordern uns hierzu unausweichlich heraus.

Ich möchte im Rahmen meiner Ausführungen heute zunächst einige einleitende Bemerkungen zur *Situation der musikalischen Bildung und der musikpädagogischen Arbeitsfelder* machen (1). Anschließend werde ich Sie mit meinen Vorstellungen zur *Aufgabe des Musikunterrichts an*

¹ Spahlinger, Mathias: konzepte. vorschläge zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten, Wien 1993 (= rote reihe 70), S. 5

unseren Schulen konfrontieren (2). Es folgen wenige Sätze zu einer wünschenswerten **musikpädagogischen Ausbildung** (3). Zum Schluss ziehe ich ein kurzes *Fazit* und ende mit einer knappen **Coda** (4).

(1) Situation der musikalischen Bildung und der musikpädagogischen Arbeitsfelder

Ich beginne ganz schlicht mit einer Frage. Sie stellt sich keineswegs neu, sondern war bereits vielerorts zu hören: „Aber wie ist es in Wirklichkeit um die Bedeutung der Musik in Bildungsanstalten bestellt?“ – Anhand der etwas altertümlichen Formulierung vermuten Sie sicherlich zu Recht einen historischen Background. In der Tat habe ich eine Version von Leo Kestenbergs gewählt; eine Frage, die er 1921 im Rahmen seiner Schrift „Musikerziehung und Musikpflege“ stellte. Als Antwort formulierte Kestenberg damals: „In Kindergärten und Kinderhorten nehmen Musik und Gesang noch nicht überall die ihnen gebührende Stelle ein. ... In der Volksschule setzt sich meist die Unterordnung der Musikpflege fort. Lieder werden noch häufig mit der Violine eingedrillt, und die Kinder ... gehen ... in die Welt hinaus, ohne sich und anderen zur Freude ein Stückchen singen zu können, ohne Lied- und Musikgut. Den Volksschulen gegenüber haben höhere Lehranstalten einen weiteren Gesangslehrplan. ... Das erreichte Ziel ist in der Regel weit davon entfernt. ... Schärfer noch als in der Schule prägt sich der Gegensatz zwischen idealer Forderung und Wirklichkeit in der freien Musikpflege aus“.²

Würde Leo Kestenberg heute noch leben, so müsste er seine vor über 85 Jahren vorgetragenen Gedanken kaum revidieren: Die vorschulische Musikerziehung, z. B. in den Kindergärten, ist weitgehend desolat. Von einer adäquaten musikpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern kann in Deutschland kaum gesprochen werden. Sicherlich wären die inhaltlichen Bezüge abzuwandeln: heute geht es nicht um die Frage, ob Lieder mit der Violine eingedrillt werden, aber die grundsätzliche kritische Sicht bleibt angebracht. Ja noch mehr, unser Gebäude musikalischer Bildung wackelt bedenklich. Es hat Risse bekommen, letztere gerade im Fundament.

Blickt man also auf die gegenwärtigen musikpädagogischen Arbeitsfelder, so lässt sich – **zum ersten** – folgende zentrale Beobachtung machen – und sie ist keineswegs erfreulich. Es zeigt sich in der Summe ein schleichender, ja zunehmender Rückgang musikalischer Bildung. Dies gilt für den Musikunterricht in den allgemein bildenden Schulen, dies gilt ebenso für viele andere Felder außerhalb der Schulen. Die Gründe der strukturellen wie inhaltlichen Gefährdung der musikalischen Bildung und insbesondere des Musikunterrichts sind vielfältig und allzu bekannt.

Eine derartige Gemengelage müsste eigentlich die Stunde der Musikpädagogik sein! Ein umfassendes Innovationspotential à la Kestenberg ist freilich bisher nicht zu erkennen. Sicherlich leuchten verschiedene Aktivitäten positiv auf. Ich nenne lediglich zwei. Zum einen das Projekt „JEKI“ hier in NRW, das uns im Laufe des Tages natürlich noch intensiv beschäftigen wird. Zum anderen das Modell „Musikalische Grundschule“, das in Hessen als Bestandteil eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses gedacht ist. Bundesweit gesehen lässt sich ein zunehmender Facettenreichtum in den musikpädagogischen Berufsfeldern beobachten. Deren Aufgaben und Praxisprofile expandieren zwar, sie spiegeln sich aber nur völlig unangemessen in den tatsächlichen Ausbildungsangeboten.

Hinzu kommt, und das ist aus meiner Sicht noch viel bedrohlicher, dass die Musikpädagogik in den Köpfen der Studierenden lediglich die zweite Geige spielt. Damit erhärtet sich der Verdacht, dass sich „pädagogischer Eros eher in einer Art Versicherungsstudium erschöpft“.³ (Hiermit spiele ich auf die Ergebnisse der Hannoveraner Studie „Musikpädagogik in der Ausbildung an deutschen

² Kestenberg, Leo: Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921, S. 5f.

³ Vgl. Theo Geißler in: nmz 5 / 2007, S. 11.

Musikhochschulen“ an.) Ebenfalls signifikant bleibt die Diskrepanz zwischen der Breite und Vielfalt der durchschnittlichen gesellschaftlichen Musikpraxis und der Enge in der Ausbildung für musikpädagogische Berufe.

Die Problematik musikalischer Bildung ist (zumindest aus meiner Sicht) nicht vornehmlich eine des „Kopfes“ – das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit musikalischer Bildung und schulischen Musikunterrichts ist bis auf die Ebene der politischen Entscheidungsträger durchaus vorhanden – doch die Differenz zwischen Sonntagsreden und Alltagshandeln ist geblieben. Die Problematik ist also viel eher eine der „Füße“, der Basisentscheidungen, der konkreten Praxis und des tatsächlichen Handelns.

Zum zweiten – und dies jetzt muss aus meiner Sicht als äußerst positiv gewertet werden – zeigt sich zunehmend eine interessante Verbindung, ja Verzahnung der seit Kestenbergs getrennt gedachten Aufgabenbereiche der „musikalischen Erziehung“, nämlich – ich übernehme die Begrifflichkeit Kestenbergs – die der „Schulmusik“ und die der außerschulischen „Musikschulen“. Die Schulmusik richtete sich dabei im Sinne eines allgemein bildenden Musikunterrichts an alle, die Musikschulen im engen Sinne waren als für den individuellen Instrumental- bzw. Vokalunterricht vormotivierter Schülerinnen und Schüler zuständig gedacht.

Dieses Zwei-Säulen-Modell von schulischer und außerschulischer Musikerziehung hat eine durchaus interessante Geschichte. So lagerten die zwei Säulen in diversen Abständen zunächst weitgehend getrennt, aber zu mindestens parallel nebeneinander; dann, ab den 1970er Jahren, kaum es besonders im musikpraktischen Bereich der Orchester- und Ensemblearbeit zu eher unerfreulichen Konkurrenzsituationen. Heute hat sich eine neue Erkenntnis etabliert. Sie lautet: Wir sind *gemeinsam* für das große Haus musikalischer Bildung zuständig. Diese Position hat völlig zu recht zur Forderung nach einer ganz starken Berufsbezogenheit der gesamten musikpädagogischen Ausbildung geführt.⁴

Das Bündel der zuletzt angesprochenen Einsichten wird theoretisch konzeptionell unterfüttert durch neue, eigentlich aber alte musikpädagogische Standards. Diese besagen ganz eindrücklich, dass grundlegend das Musizieren und das vielfältige musikbezogene Handeln Zentrum eines aufbauenden und nachhaltigen, an musikalischer Kompetenz orientierten Musikunterrichts sein müssen. Vor diesem Hintergrund dimensionieren sich als gleichursprünglich drei relevante Praxisfelder des Musikunterrichts: der Aufbau musikalischer Kompetenz, das musikalische Gestalten und die Erschließung von Kultur. Sie alle konkretisieren im Prozess des Unterrichts als interdependente musikalische Vorhaben. Für den Bereich des Instrumental- bzw. Vokalunterrichts etabliert sich parallel hierzu der Anspruch einer verständigen Musik- bzw. Musizierpraxis mit Instrumenten und / oder der Stimme.

(2) Was ist die Aufgabe des Musikunterrichts in der Schule?

Ich komme nun zum zweiten Punkt meiner Ausführungen. Dazu möchte ich Ihnen aus meiner Sicht die Aufgaben des Musikunterrichts in unseren allgemein bildenden Schulen deutlich machen. Hierbei stellt sich dezidiert die Frage: Was soll und kann schulischer Musikunterricht leisten?

Ich bin mir bewusst, dass die folgende Feststellung nicht alle gerne hören. Doch sie gilt! Die allgemein bildende Schule ist potentiell die einzige Musikschule für alle. Nur hier erreichen wir die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, nur hier kann musikalische Bildung in voller Breite greifen. Die allgemein bildenden Schulen sind somit die einzigen gesellschaftlichen Orte, die eine gezielte, kontinuierliche, systematische und aufbauende Förderung und Präsentation der musikalischen

⁴ Vgl. z. B. das „Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe“ (Mai 2000) des Deutschen Musikrates, in: Positionspapiere zur Musikalischen Bildung, hg. vom DMR und dem VDS, Berlin 2006, S. 31 – 44.

Fähigkeiten *aller* Kinder ermöglichen können. Diesen Stellenwert dürfen die politischen Entscheidungsträger nicht aus dem Blick verlieren.

Im schulischen Musikunterricht geht es meiner Überzeugung nach im Sinne einer Rahmenvorgabe um die Förderung

- des Bedürfnisses und der Fähigkeit, Musik sachgerecht und angemessen zu praktizieren,
- der Lust und Fähigkeit, sich musikalisch auszudrücken, und
- der Offenheit und Fähigkeit, sich verstehend der eigenen Musikkultur und der Vielfalt musikalisch-kultureller Erscheinungsformen einschließlich der historischen, strukturellen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Kontexte zuzuwenden.⁵

Bezogen auf die perspektivisch geforderte Konzentration auf Standards und Kompetenzen erscheint mir für die Konzeption eines musikpädagogischen Bildungsplanes ein siebenteiliges Modell wichtig, das sich im Kontext der Erarbeitungen eines „Aufbauenden Musikunterricht“ etabliert hat. Die relevanten sieben Dimensionen lauten: „Bewegen“ / „Singen“ / „Instrumente spielen“ / „Bearbeiten und Erfinden“ / „Lesen und Notieren“ / „Hören und Beschreiben“ / „Kontexte herstellen“. Vor dem Hintergrund dieses Dimensionsrahmen entfalten sich dann die entsprechenden Standards für den schulischen Musikunterricht. Des Weiteren erfolgt ein Rekurs auf mögliche und wünschenswerte Themenbereiche und konkrete Inhalte bis hinein in die Gymnasiale Oberstufe.

Leider ist dieser idealtypische Anspruch nicht die durchschnittliche Realität in unseren Schulen. Strukturelle und administrative Widerstände, aber auch ein extensiver Musiklehrermangel verunmöglichen das Wünschenswerte. Ich greife an dieser Stelle beispielhaft lediglich die besonders bedrückende Situation in den Grundschulen auf: Die Zahlen, die öffentlich vorliegen, besagen, dass im Bundesdurchschnitt nur etwa 20 – 30 % des Musikunterrichtes an dieser Schulform von Fachpersonal gegeben wird. Sicherlich gibt es zahlreiche Grundschulpädagogen, die mit den Kindern in der Schule singen. Ihr Engagement ist ohne Zweifel hoch einzuschätzen, ihnen gebührt großer Dank. Aber es geht um viel mehr: Musikunterricht muss von Anfang an perspektivisch, das heißt aufbauend angelegt sein. Es geht darum, Zusammenhänge anzubahnen und musikalische Bildung anzusteuern. Wir brauchen viel mehr gut ausgebildete Musiklehrer für den Grundschulbereich.

Übrigens (dies sei hier nur in Klammern angesprochen): Stellen Sie sich den Grad von Entrüstung vor, wenn Eltern erfahren würden, dass der Mathematikunterricht nunmehr vom Geschichtslehrer erteilt wird! Leider fehlt uns im Musikbereich von Seiten der Elternschaft die entsprechende Lobby. Auch die Öffentlichkeit ist lediglich fixiert auf die so genannten „harten“ Fächer.

Durchaus positiv in diesem eigentlich beklagenswerten Zusammenhang wirken jedoch die tatsächlichen Veränderungen in der Praxis des Musikunterrichts. Ich greife nur *einen* bedeutsamen Aspekt heraus.

In den letzten gut 15 Jahren haben sich im Rahmen des schulischen Musikunterrichts verschiedene Formen des Klassenmusizierens etabliert, die jenseits von musikalischer Spezialbildung auf einen breiten musikalischen Kompetenzaufbau setzen. Erreicht werden sollen dabei gerade die Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Schule nicht die Möglichkeit haben, ein Instrument zu erlernen. Dieser Trend hat sich in letzter Zeit im Kontext von Profilbildungen der Schulen, durch die zunehmende Schulautonomie und nicht zuletzt durch die Weiterentwicklung der Ganztagschulen dynamisiert. Im allgemeinen Sinne werden unter dem Terminus *Klassenmusizieren* „alle auf Musik bezogenen Tätigkeiten verstanden, die aktives Musizieren beinhalten – einschließlich der Reflexion

⁵ Vgl. zum Teil ähnlich auch die *Sieben Thesen zur Musik in der Schule* des Deutschen Musikrats, Juni 2005 (http://www.miz.org/artikel/musik_in_der_schule.pdf)

von Gegenstand und Tätigkeit⁴. Klassenmusizieren kann folglich Bestandteil jedweder Form des Musikunterrichts sein. Im spezifischen Sinn realisiert Klassenmusizieren sich in so genannten Musikklassen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Instrument erlernen und / oder im Gesang ausgebildet werden. Musikklassen erhalten in der Regel im Vergleich zu den regulären Stundentafeln einen quantitativ erweiterten Musikunterricht. Bezüglich des erlernten Instrumentariums variieren die Modelle: Musikklassen mit Bläsern oder Streichern, Keyboards oder Blockflöten, aber auch mit Gitarren, Perkussionsinstrumenten, oder Gesangsklassen sowie diverse Mischformen. Die weiteste Verbreitung haben Musikklassen in der 5. und 6. Jahrgangsstufe, mit Tendenz zur Weiterführung in die Mittelstufe hinein. Auch im Grundschulbereich formieren sich zunehmend Musikklassen. Sie sind in allen Schulformen ein wichtiges Feld, in dem es zu konstruktiven Kooperationen zwischen Musiklehrern der allgemein bildenden Schulen und Musikschullehrern bzw. Privatmusiklehrern kommt.

Diese spezifische Praxis musikalischer Bildung in unseren Schulen motiviert mich zu einer ganz entschiedenen These. Sie lautet: Die zentrale musikpädagogische Perspektive für die kommenden Jahre liegt in einer überlegten und sinnvollen Vernetzung der Angebote von Schulen und Musikschulen. Genau hier geht es um die „Ver(über)flüssigung“ von Grenzen! Schulische und außerschulische Musikpädagogik gehören zusammen! Sie müssen zu kooperativen Systemen werden. Nur in Kooperation wandeln sich Schulen in musikalisch lebenswerte Räume. Nur als kooperierende Systeme werden sie zu Orten, die gleichermaßen von Schülern, Lehrern und Eltern als stimulierend, kulturell anregend erlebt und geschätzt werden.

Doch Vorsicht! Mein Appell ist keineswegs blauäugig. Die Realisation kostet Geld, viel Geld. Es geht ja gerade nicht um befristete Projektaktivitäten innerhalb einer Legislaturperiode, sondern um Kontinuität, um aufbauenden Musikunterricht in kooperierenden Systemen. Hier müssen Statusfragen, Einstufungen, Finanzierungen und vieles mehr diskutiert werden. An dieser Stelle kommt es zu substanziellen Bekenntnisfragen: Was will – bezogen auf musikalische Erziehung – Kultur-, Bildungs- und Schulpolitik tatsächlich?

(3) Welche Ausbildung brauchen wir?

Die bisherigen Aussagen, besonders die angesprochenen Schnittmengen von gemeinsamen Arbeitsfeldern führen geradezu zwangsläufig zu einer übergeordneten Frage, nämlich: wie sollten angehende Musikpädagogen ausgebildet werden, um in ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis sinnvolle und nachhaltige musikpädagogische Arbeit zu tun?

Blickt man auf die letzten 15 bis 20 Jahre zurück, dann hat sich sicherlich Entscheidendes verändert: Die Ausbildung von Musiklehrern hat sich von einer musikwissenschaftlichen Verengung und einer falsch verstandenen künstlerischen Dominanz weitgehend emanzipiert. Sie hat sich entwickelt hin zu einem berufsbezogenen musikpädagogischen Ausbildungsgang. In diesem Zusammenhang spreche ich lediglich die enorm gewachsene Bedeutsamkeit der Studienfelder Schulpraktisches Klavierspiel und Improvisation, Schulpraktisches Musizieren und Klassenmusizieren, Arrangieren oder Ensembleleitung an. Zudem spielt die Polyvalenz der Ausbildung eine wichtige Rolle, ebenso wie individuelle Profilbildungen und Akzentsetzungen. Die besondere Integrationsleistung im Musiklehrerstudium besteht vor allen Dingen darin, die verschiedenen Studienfelder zusammenzuführen und auf die Schul- und Unterrichtspraxis hin zu fokussieren. Die Schule von heute und die Schule der Zukunft braucht Musiklehrerinnen und Musiklehrer, die äußerst engagiert am Aufbau musikalischer Kompetenz ihrer Schüler arbeiten, die Schüler im gemeinsamen Singen und Musizieren, in der Ensemblearbeit begeistern und die mit ihren Schülern die Dimensionen der

Musikkultur erschließen. Der gefragte Typus des Musiklehrers heute deutlich differenziert zu vergangenen Zeiten: Schulen brauchen keine Künstlertimosen, sondern selbstbewusste Musikpädagogen, die ihr Terrain verteidigen und ausbauen, Lehrer, die selbstbewusst die gesellschaftliche Bedeutsamkeit ihres Faches in die Schulen hinein tragen und ihre Schüler für die Sache Musik begeistern. Schule braucht Persönlichkeiten, die Kooperationen mittragen und Interdisziplinarität wagen.

Gestatten Sie als Appendix meiner Ausführungen zur Ausbildung zwei knappe Exkurse.

Erstens: Jeder von uns weiß, dass die Aussage Lehrerinnen und Lehrer seien „faule Säcke“ ebenso falsch ist wie die pauschalierende Formulierung alle Lokführer seien absolut geldgierig. Dennoch hat erstere polemische Aussage im Verbund mit vielen anderen in politischen Kreisen etwas ausgelöst oder befördert, das sich für die schulische Bildung sehr negativ auswirkt, nämlich dass Lehrer, die eigentlich die Bildung für Kinder pflegen und verbessern sollen, gleichsam zum „Abschuss“ freigegeben werden⁶. Konsequenz für die Ausbildung muss daher unabdingbar sein, dass sie angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer pädagogischen Kompetenz stärken muss. Für die Musiklehrerausbildung heißt dies konkret: Musiklehrer sind nicht die schwächeren Künstler, sondern sie sind die dringend benötigten Musikpädagogen.

Zweitens: Dies ist eine Warnung! Wer sich nur aufgrund seiner musikalischen Begabung oder Neigung entschließt Musik- oder Instrumentallehrer zu werden, der verspielt wahrscheinlich sein Lebensglück. Nachdem er über viele Jahre unzählige Kinder und Jugendliche frustriert hat und dabei beständig selbst frustriert war, wird er nach jetzigen Erkenntnissen mit hoher Wahrscheinlichkeit krank in den Frühruhestand gehen. Selbstverständlich ist: Wer Musik- oder Instrumentallehrer werden will, der braucht eine berufsbezogene künstlerische Qualifikation und er sollte sein Fach bzw. sein Instrument lieben. Als Pädagoge braucht es darüber hinaus jedoch noch weiterer Voraussetzungen: Kontaktfreudigkeit, Kreativität und Spontaneität, ein „Händchen“ für den Umgang mit Menschen, Liebe zu Kindern und Jugendlichen und sicherlich auch einen gesunden Grad an Humor⁷.

Zum Schluss – ein Fazit (4)

Ich komme zum Schluss und ziehe ein Fazit. Musikalische Bildung gilt als existentielles Gut für uns Menschen. Musikerziehung ist ein bedeutsamer und integraler Bestandteil unseres Bildungsauftrages. Ja: Musik ist Bildung! Diese Position bleibt aus meiner Sicht unaufgebbar. Sie muss weiter heraus gestrichen und – das ist das Entscheidende – auch in der Praxis immer mehr durchgesetzt werden. Ganz wichtig für die Zukunft bleibt die intensive Pflege der musikpädagogischen Arbeitsfelder: In den Kindergärten, den Kindertagesstätten, den Familienzentren, der Grundschule, den Förderschulen und allen anderen Schulformen bis hin zu einem lebenslangen musikalischen Lernen.

Es geht dabei nicht darum, Musik im falschen Sinne als „hartes“ Fach zu etablieren. Aber Musik ist auch kein Nebenfach oder gar ein Neben-Neben-Fach mit kompensatorischer Bedeutung. Musikalische Bildung ist ein Bestandteil unserer allgemeinen Bildung und hat zentrale Alleinstellungsmerkmale. Musikunterricht vereint sowohl Erlebnis- wie Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Rationalität. Musikunterricht stellt den Menschen in lebendige Kulturzusammenhänge, er leistet einen Beitrag zur Identifikation, bündelt emotionale, soziale wie

⁶ Vgl. Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, Hamburg 2007, S. 49f.

⁷ Vgl. Bauer 2007, S. 75f.

kognitive Qualifikationen und erzieht zur Kreativität, befördert Teamfähigkeit, Lösungsorientiertheit sowie ganz besonders Sensibilität im auditiven Bereich. Die Zukunftsfähigkeit musikalischer Bildung lässt sich am besten mit dem Begriff „Kooperierende Systeme“ beschreiben. Dies gilt für Praxis wie für Ausbildung. Künftig müssen die Grenzen, die wir bisher zwischen musikpädagogischen Studiengängen hatten, neu überdacht werden und an vielen Stellen halte ich sie auch für überflüssig. Die aus Kooperationen entstehenden Synergie-Effekte können die musikalische Breitenbildung auf neue Weise befördern. Dabei kann – dies nur als ein Beispiel - die Etablierung eines Studienfeldes *Klassenmusizieren* in die Lehrerausbildung eine spezifische Form der wechselseitigen Kooperation zwischen Schulmusik und Instrumental- / Vokalpädagogik etablieren. Sie gilt als Versuch, der instrumentalen Musikpraxis an den allgemein bildenden Schulen einen neuen Stellenwert zu geben, der im Zusammenspiel mit vielen anderen Komponenten mit die Grundlage legt, musikalische Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern nachhaltig aufzubauen und in alle anderen Aufgabenfelder ausstrahlt.

Sie ist eine Reaktion auf die skizzierte Misere musikalischer Bildung im Durchschnitt.

Summa: Es gilt im „wohltemperierten“ Zusammenspiel von Musik- und Instrumental- bzw. Vokaldidaktik eine *integrative Konzeption* von Musikunterricht zu entwickeln, die es ermöglicht, vielfältige musikalische Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern nachhaltig aufzubauen. Exakt bezogen auf diesen Punkt ist die musikpädagogische ‚Landschaft‘ heute in Bewegung, und hier werden sicherlich weitere Entwicklungen notwendig sein.

Gewähren Sie mir bitte noch eine Coda.

Vor wenigen Tagen wurde ich in einem Interview für die NMZ gefragt, wie mein Wunsch für die Zukunft der musikalischen Bildung laute. Ich habe zwei Wünsche geäußert. Diese möchte ich hier und heute beim *Tag der Musikpädagogik* in Heek wiederholen.

Erstens: Zunächst wünsche ich mir, dass es erfolgreich gelingt, möglichst viele junge Leute dazu zu bewegen, den gleichermaßen schwierigen wie interessanten Beruf eines Musik- bzw. Instrumentalpädagogen zu ergreifen. In diesem Berufsfeld können sie je nach ihrem schulart- oder instrumentenspezifischen Interesse ein grundlegendes musikpädagogisches Engagement mit uneingeschränkter gesellschaftlicher und bildungspolitischer Relevanz verwirklichen. Ganz schlicht: Musikpädagogen werden dringend gebraucht!

Zweitens: Ich wünsche mir des Weiteren einen Musik- und Instrumentalunterricht, der von Schülern und Lehrern lebendig sowie kreativ miteinander gestalten. Vor kurzem stand ich wieder einmal vor einem Aquarell, das Paul Klee im Jahre 1930 geschaffen hat. Es ist in unserer nordrheinwestfälischen Kunstsammlung in Düsseldorf zu betrachten. Sein Titel lautet: „Hat Kopf, Hand, Fuß und Herz“. Dieses Klee-Bild steht für mich modellhaft für die Vision moderner Musikerziehung: Musikunterricht braucht Hand und Fuß, d.h. er muss bodenständig sein, den gesamten Körper, die (musikalische) Bewegung und die Handlung umgreifen. Musikunterricht braucht Herz, also ein Zentrum, und damit Emotion und Gefühl. Er benötigt gleichfalls auch den Kopf, d.h. Verstand, Rationalität und Professionalität. Die Inter-dependenz all dieser Komponenten macht den ganzheitlichen Menschen aus. Genau das will das Kleesche Bild uns sagen! Also: „Hat Kopf, Hand, Fuß und Herz“ – dies ist nicht nur die Zukunft des Musikunterrichts an unseren allgemein bildenden Schulen, sondern auch die der gesamten musikalischen Bildung als einem kooperierenden System.

ⁱ Vgl. hierzu ausführlich Bähr, Johannes: *Klassenmusizieren*, in: *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hg. von Werner Jank, Berlin 2005, S. 159 – 167, hier S. 160.